

بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف در رابطه بین حمایت تحصیلی و اشتیاق به تحصیل در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان

❖ غفار کریمیانپور^۱ ❖ آزاد الله کرمی^۲

صفحه: ۷۹-۱۰۰

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف در رابطه بین حمایت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بود. روش پژوهش، توصیفی-همبستگی با تأکید بر مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی رشته‌های آموزش ابتدایی، آموزش کودکان با نیازهای ویژه، مشاوره و امور تربیتی دانشگاه فرهنگیان استان کردستان (پرديس شهيد مدرس) تشكيل دادند. نمونه‌گیری به روش در دسترس انجام شد و ۲۱۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه حمایت تحصیلی ساندز و پلانکت (۲۰۰۵)، پرسشنامه اشتیاق تحصیلی وانگ و همکاران (۲۰۱۱)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی زازاکوا و همکاران (۲۰۰۵) و پرسشنامه جهت‌گیری هدف البوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱) استفاده شد که روایی آن‌ها از طریق نظر خبرگان و ضریب آلفای کرونباخ آن‌ها به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۴، ۰/۷۹ و ۰/۹۱ تأیید گردید. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و SMART PLS انجام شد. نتایج نشان داد که حمایت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف تأثیر مثبت و معناداری بر اشتیاق تحصیلی دارند. همچنین، حمایت تحصیلی به‌طور معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف اثر گذاشت. نقش میانجی جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین حمایت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی نیز تأیید شد. شاخص برازش کلی مدل نیز در حد قابل قبول ($GOF=0.27$) ارزیابی شد. یافته‌ها بیانگر آن است که حمایت تحصیلی از طریق افزایش خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف می‌تواند اشتیاق تحصیلی دانشجویان را ارتقا دهد. این نتایج اهمیت ایجاد محیط‌های آموزشی حمایت‌گر و انگیزشی را در دانشگاه فرهنگیان برجسته می‌سازد که با ارتقای باورهای توانمندی فردی و تعیین اهداف معنادار، زمینه‌ساز مشارکت فعال و پایدار دانشجویان در فرآیند یادگیری می‌شوند. از این رو، برنامه‌ریزی‌های آموزشی و مشاوره‌ای در دانشگاه فرهنگیان باید به گونه‌ای طراحی شوند که تمرکز ویژه‌ای بر فراهم کردن حمایت مستمر، تقویت خودکارآمدی و جهت‌دهی هدفمند دانشجویان داشته باشند تا بتوانند اشتیاق تحصیلی و در نتیجه عملکرد تحصیلی را بهبود بخشند.

واژگان کلیدی: حمایت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، جهت‌گیری هدف، اشتیاق تحصیلی، دانشگاه فرهنگیان.

■ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۷/۲۲

■ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۴/۰۶

^۱. دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

^۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

مقدمه

یکی از سازه‌های جدید در حوزه تعلیم و تربیت که در پژوهش‌های مختلف به عنوان یکی از عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است، اشتیاق تحصیلی است (ریو و لی^۱، ۲۰۱۴). اشتیاق تحصیلی، سازه‌ای است که برای اولین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی یادگیرندگان مطرح و به عنوان اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گرفت (خالق خواه و کریمیان پور، ۱۳۹۹). اشتیاق تحصیلی نوعی سرمایه‌گذاری روانی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط بر دانش و مهارت‌های مورد نیاز در یادگیرندگان است (غربی، فضلی، غربی، ۱۴۰۱) که در سه بعد رفتاری (رفتارهای قابل مشاهده فرد در مواجهه با مشکلات تحصیلی)، شناختی (فرآیندهای شناختی و فراشناختی برای افزایش یادگیری و هیجانی (واکنش‌های عاطفی در کلاس و مدرسه) مفهوم‌سازی شده است (فردریکز، بلومنفیلد و پریس^۲، ۲۰۰۴). در واقع اشتیاق تحصیلی به علاقه مندی درونی به مطالب و تکالیف درسی، ارزش‌دهی به مطالب تحصیلی وجود عواطف مثبت و فقدان عواطف منفی همچون ناامیدی، اضطراب و خشم در زمان انجام تکالیف درسی اشاره دارد (شیبک و سلیمی، ۱۴۰۱). عباسی و همکاران (۱۳۹۵) اشتیاق تحصیلی را به عنوان کیفیت تلاشی تعریف کرده‌اند که افراد صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به نتایج و اهداف تحصیلی خود دست پیدا کنند. یادگیرندگانی که اشتیاق تحصیلی بیشتری دارند، تاب‌آوری بیشتری داشته و راحت‌تر از سایر هم‌دوره‌ها با محیط آموزشی و چالش‌های آن سازگار می‌شوند (جین و وانگ^۳، ۲۰۱۹). از طرف دیگر پایین بودن سطح اشتیاق تحصیلی در یادگیرندگان پیامدهای منفی برای آنها به همراه داشته و منجر به کاهش سطح پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌شود (توان و همکاران، ۱۳۹۸). لذا شناسایی عوامل موثر بر آن می‌تواند از اهمیت زیادی برخوردار باشد.

اشتیاق تحصیلی سازه‌ای است که تحت تاثیر جهت‌گیری هدف قرار دارد (عزیزی و اوجی نژاد، ۱۳۹۹). جهت‌گیری هدف از مفاهیم عمده و مورد توجه روانشناسان تربیتی در دو دهه پیش است که در مطالعه انگیزش فراگیران مطرح شده است (چنسالاسین و خامپیرات^۴، ۲۰۲۰). مفهوم جهت‌گیری هدف در تحقیقات دوک (۲۰۰۰) مطرح و به عنوان سازه‌ای تعریف شد که فراگیران را نسبت به پیش‌بینی دقیق پیشرفت خود و ایجاد تغییرات لازم برای رسیدن به این اهداف توانمند می‌سازد (خاموشیان صحنه، تنها و جلیلی، ۱۴۰۲). جهت‌گیری هدف، هدف فرد از درگیر شدن در رفتارهای مرتبط با پیشرفت و جهت‌گیری

1. Reeve, Lee

2. Fredricks, Blumenfeld, Paris

3. Jin, Wang

4. Chonsalasin, Khampirat

او نسبت به ارزیابی شایستگی خود در کار را شامل می‌شود (حیدری، کاظمی، برزگر و سهرابی شگفتی، ۱۴۰۰). مفهوم جهت‌گیری هدف نشان دهنده الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجانات فرد است که در آن فرد به موقعیت‌های مختلف گرایش پیدا کرده و ضمن فعالیت در آن حوزه‌ها، پاسخی را از خود نشان می‌دهد (صالحی، قلناش، طهماسبی، ۱۴۰۱). این سازه در سه مولفه جهت‌گیری هدف تسلطی، جهت‌گیری هدف عملکردگرا و جهت‌گیری هدف عملکرد گریز مفهوم سازی شده است (میدگلی و همکاران^۱، ۲۰۰۰). ملاابراهیم لو و زارعی (۱۴۰۰) شریعتی و زینالی (۱۴۰۱) شیدا (۲۰۲۴) اندیریبا، بیراه و کیسیدی (۲۰۲۴) شیخیا و مصطفی (۲۰۲۴) نیز نشان دادند که جهت‌گیری هدف می‌تواند بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان تاثیر داشته باشد.

افرا، سننسل بچاری و رحیمی (۱۴۰۳) نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی، یکی از سازه‌های مهم و موثر بر اشتیاق تحصیلی در است. مفهوم خودکارآمدی توسط بندورا (۱۹۹۷) مطرح شد و به عنوان عاملی مهم در نظام سازنده شایستگی انسان، نقشی مهم در انجام وظایف روزمره دارد و می‌تواند عملکرد فرد را در موقعیت‌های مختلف تحت تاثیر قرار دهد (محمد، پسرکلو و صادق‌لو، ۱۴۰۲). خودکارآمدی سازه‌ای چندبعدی است که می‌تواند به شکل‌های مختلف خودکارآمدی تحصیلی، عاطفی و اجتماعی مورد توجه قرار بگیرد (بیلال و همکاران^۵، ۲۰۲۰). سازه خودکارآمدی تحصیلی از مفاهیم کلیدی در روانشناسی تربیتی است که به باورهای فردی فراگیران در مورد توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز وظایف تحصیلی اشاره دارد (نوروزی، ۱۴۰۲). این سازه به باور به توانایی‌های خود در رسیدن به سطح معینی از تکالیف تحصیلی اشاره دارد (زاهد بابلان، کریمیان پور، ۱۳۹۹). بهراد و عبدالله زاده (۱۳۹۶) خودکارآمدی را به عنوان اعتقادات فراگیران درباره توانایی‌های خود برای انجام دادن تکالیف تحصیلی تعریف کرده‌اند. سازه خودکارآمدی تحصیلی در چهار بعد اطمینان به توانایی خود در کلاس درس، اطمینان به توانایی خود در بیرون از کلاس درس، اطمینان به خود در تعامل با دیگران و اطمینان به خود در مدیریت کارهای روزمره مفهوم سازی شده است (زاژاکوا، لینچ و اسپنشد، ۲۰۰۵). یادگیرندگانی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند، آمادگی بیشتری برای مواجهه با چالش‌های تحصیلی داشته و اشتیاق تحصیلی بیشتری تجربه خواهند کرد (زاهد بابلان و کریمیان پور، ۱۳۹۹). فلورس و همکاران^۶ (۲۰۲۰)

1. Midgley
2. Shida
3. Ndyareeba, Biirah, Kibedi
4. Sixia, Mustapha
5. Bilal, Umair, Ateeb, Saif
6. Flores, Esteve-Faubel, Esteve-Faubel, Álvarez-Teruel

نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی با افزایش سلامت روانی و رضایت از تحصیل می‌تواند اشتیاق تحصیلی را افزایش دهد. صیادی و سلیمانی (۱۴۰۱)، فارسیمدان، غضنفری، احمدی و چرامی (۱۴۰۱) و ووی (۲۰۲۴) در پژوهش‌های خود نشان دادند که خودکارآمدی بر اشتیاق تحصیلی یادگیرندگان تاثیر دارد. باور به توانایی‌های شخصی در انجام وظایف آموزشی، که تحت عنوان خودکارآمدی شناخته می‌شود، از مؤلفه‌های کلیدی در موفقیت حرفه‌ای معلمان آینده به‌شمار می‌رود. مطالعات نشان داده‌اند که خودکارآمدی بالا در معلمان، با افزایش انگیزه، رضایت شغلی، تمایل به یادگیری مداوم، و به‌کارگیری روش‌های متنوع تدریس همراه است (مرادی و شاه‌محمدی، ۱۴۰۰). از آنجا که دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان آینده‌ساز نظام آموزشی کشور هستند، پرورش و تقویت باورهای خودکارآمدی در این مرحله از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ چرا که می‌تواند زمینه‌ساز عملکرد اثربخش آنان در کلاس‌های درس و پایداری حرفه‌ای‌شان در شغل معلمی در سال‌های آتی شود.

از طرف دیگر حمایت تحصیلی متغیری است که بر اشتیاق تحصیلی تاثیر مثبت دارد (بیان فر، پرتونژاد و طباطبایی، ۱۴۰۰) و قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بوده (صفایی، محمدرضایی و طالع پسند، ۱۳۹۸، ملکی کالیانی، لسانی، حسینی و رزاقی (۱۴۰۲)، لیو، احمدی و ایزدپناه (۲۰۲۴) و دوان، ژانگ، خو، چنگ و گیو (۲۰۲۴) و بر جهت‌گیری هدف نیز تاثیر دارد (عابدینی، طالع پسند و رحیمیان بوگر (۱۴۰۲)، رباط جزئی (۱۴۰۲) و لیو، دو، لو، (۲۰۲۳). حمایت تحصیلی فراهم کردن هر گونه منبع و مرجعی است که به صورت مستقیم یا غیر مستقیم منجر به ارتقا سطح رغبت و کاراکرد تحصیلی یادگیرندگان می‌شود (کولی و همکاران^۴، ۲۰۱۵). حمایت تحصیلی شامل تسهیل و انتقال ارزشها و انتظارات به یادگیرنده، راهنمایی و بازخورد مناسب در راستای دستیابی به ارزش‌ها و انتظارات آن‌ها با هدف تحقق اهداف تحصیلی می‌باشد (رستگار و طباطبایی، ۱۴۰۲). این سازه در چهار مولفه حمایت مادر، حمایت پدر، حمایت معلم و حمایت دوستان مفهوم سازی شده است (وینتزل و همکاران^۵، ۲۰۰۴). حمایت تحصیلی از یادگیرندگان محیطی امن فراهم می‌کند که افراد را به فعالیت و حرکت در جهت ارزش‌ها و انتظارات خود تشویق کرده و حمایت عاطفی آن‌ها را تامین می‌کند (ملکی، ۱۴۰۲). هر ترکیبی از این حمایت‌های چهارگانه می‌تواند کم و کیف فعالیت‌های تحصیلی را تحت تاثیر قرار دهد (خالق خواه و کریمیان پور، ۱۳۹۹). دوریسک و

1. Wei
2. Duan, Zhang, Xu, Cheng, Guo
3. Liu, du, lu
4. Collie, Martin, Malmberg, Hall, Ginns
5. Wentzel

بیونیواک (۲۰۱۷) نشان دادند که ادراک حمایت تحصیلی از طرف فراگیران منجر به ایجاد انگیزه بیشتر شده و اشتیاق آنها به مشارکت فعال در یادگیری را بیشتر می‌کند (شیخ الاسلامی، ۱۴۰۱). در واقع این حمایت‌ها به یادگیرنده کمک می‌کند تا بین فعالیتهای یادگیری و انگیزه شخصی ارتباط برقرار کرده و یادگیری و فعالیتهای کلاسی را با اشتیاق بیشتری دنبال کند (آسور^۱، ۲۰۱۲). محمدی، حیدری، افتخاری سعادی و جوهری فرد (۱۴۰۳)، لیو، احمدی و ایزدپناه^۲ (۲۰۲۴)، ووی^۳ (۲۰۲۴) و لیو^۴ (۲۰۲۴) نیز به نقش حمایت تحصیلی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی اشاره کرده‌اند. با عنایت به شواهد نظری و تجربی درباره تأثیر حمایت تحصیلی بر اشتیاق به یادگیری، ضرورت دارد این متغیر و سازوکارهای مرتبط با آن در گروهی که خود در آینده در مقام حمایت‌کنندگان آموزشی ظاهر خواهند شد، یعنی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، بررسی شود.

دانشجویان دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان معلمان آینده، نقش کلیدی در شکل‌دهی نظام آموزشی کشور ایفا می‌کنند. انگیزش و اشتیاق آن‌ها نسبت به یادگیری و ادامه تحصیل، نه تنها بر کیفیت یادگیری خودشان، بلکه به‌طور غیرمستقیم بر کیفیت آموزشی که در آینده به نسل‌های بعدی منتقل می‌کنند نیز تأثیرگذار است. از این‌رو، شناسایی عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی این گروه از اهمیت راهبردی برخوردار است؛ چراکه پرورش نیروی انسانی توانمند، متعهد و مشتاق به یادگیری، از ارکان اصلی نظام آموزش و پرورش اثربخش محسوب می‌شود. بر همین اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش حمایت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان کارشناسی رشته‌های آموزش ابتدایی، آموزش کودکان با نیازهای ویژه و مشاوره و امور تربیتی طراحی شده است. همچنین این پژوهش به دنبال بررسی روابط ساختاری بین این متغیرها با تأکید بر نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف در ارتباط میان حمایت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی است. سؤال اصلی پژوهش این است که آیا بین حمایت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان، با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف، رابطه معناداری وجود دارد؟ بر پایه این هدف، فرضیات پژوهش به شرح زیر تدوین شده‌اند:

۱. حمایت تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان دارد.
۲. جهت‌گیری هدف تأثیر مثبت و معناداری بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان دارد.
۳. خودکارآمدی تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان دارد.

1. Assor

2. Luo, Ahmadi, Izadpanah

3. Wei

4. Liu

۴. حمایت تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دارد.
۵. حمایت تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری بر جهت‌گیری هدف دانشجویان دارد.
۶. جهت‌گیری هدف نقش میانجی در رابطه بین حمایت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان ایفا می‌کند.
۷. خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی در رابطه بین حمایت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان ایفا می‌کند.

روش‌شناسی تحقیق

روش انجام این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش، توصیفی از نوع همبستگی با رویکرد معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان کارشناسی گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید مدرس سنج در رشته‌های آموزش ابتدایی، آموزش کودکان با نیازهای ویژه، مشاوره و امور تربیتی بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان تعیین و معادل ۲۱۰ نفر برآورد شد. با توجه به شرایط اجرای پژوهش، از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد و پرسشنامه‌ها در بین دانشجویانی که تمایل به همکاری داشتند، توزیع گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد) و آمار استنباطی شامل آزمون‌های همبستگی پیرسون، بررسی نرمال بودن داده‌ها (کولموگروف-اسمیرنوف) در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ استفاده شد. همچنین برای آزمون مدل مفهومی پژوهش و بررسی برازش آن، از نرم‌افزار SmartPLS بهره گرفته شد. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش شامل چهار پرسشنامه استاندارد بود: پرسشنامه حمایت تحصیلی ساندز و پلانکت (۲۰۰۵)، پرسشنامه اشتیاق تحصیلی وانگ و همکاران (۲۰۱۱)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی زاژاکوا و همکاران (۲۰۰۵) و پرسشنامه جهت‌گیری هدف الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱).

پرسشنامه‌ی حمایت تحصیلی ساندز و پلانکت (۲۰۰۵): این پرسشنامه دارای ۲۴ سؤال و چهار بعد حمایت تحصیلی دوستان، حمایت تحصیلی پدر، حمایت تحصیلی مادر و حمایت تحصیلی معلم می‌باشد. نمره‌گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت ۴ درجه‌ای می‌باشد که برای گزینه‌های "کاملاً مخالفم"، "مخالفم"، "موافقم" و "کاملاً موافقم" به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳ و ۴ در نظر گرفته می‌شود. قبل از اجرای پرسشنامه‌ها، پرسشنامه در اختیار سه تن از اساتید حوزه علوم تربیتی قرار گرفته و روایی محتوایی پرسشنامه مورد تایید اساتید صاحب‌نظر قرار گرفته و پایایی آن توسط زاهد بابلان و کریمیان پور (۱۳۹۹) به ترتیب برای ابعاد حمایت تحصیلی همسالان (۰/۷۶)، حمایت تحصیلی پدر (۰/۸۵)، حمایت تحصیلی مادر (۰/۸۶)

و حمایت تحصیلی معلّم (۰/۸۵) گزارش شده است. پایایی کلی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی وانگ و همکاران (۲۰۱۱): این پرسشنامه دارای ۱۵ سؤال و بر طبق نظریه فردریک، بلوم و پاریس (۲۰۰۴) ساخته شده است دارای سه بعد رفتاری، شناختی و هیجانی و در مقیاس لیکرتی ۵ گزینه ایی طراحی شده است (وانگ و همکاران، ۲۰۱۱). قبل از اجرای پرسشنامه‌ها، پرسشنامه در اختیار سه تن از اساتید حوزه علوم تربیتی قرار گرفته و روایی محتوایی پرسشنامه مورد تایید اساتید صاحب‌نظر قرار گرفته و خالق خواه و کریمیان پور (۱۳۹۹) پایایی پایایی کل پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ (۰/۷۴) و پایایی ابعاد رفتاری (۰/۸۲)، شناختی (۰/۸۲) و هیجانی (۰/۸۶) گزارش کرده اند.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی زازاکوا و همکاران (۲۰۰۵): این پرسشنامه دارای ۲۷ سؤال و چهار بعد اطمینان به توانایی خود در کلاس درس، اطمینان به خود در کارهای بیرون از کلاس، اطمینان به خود در تعامل با دیگران و اطمینان به خود در مدیریت کار و خانواده می باشد. نمره گذاری پرسشنامه در طیف ۵ درجه ای لیکرت (کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، بی نظر (۳)، موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵) می باشد و روایی محتوایی پرسشنامه مورد تایید قرار گرفته و پایایی آن توسط شکری و همکاران (۱۳۹۰) ۰/۸۵ گزارش شده است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش پیش رو با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

پرسشنامه جهت‌گیری هدف الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱): این پرسشنامه توسط الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) در ۱۲ سؤال و ۴ مولفه تسلط گرایش، تسلط اجتنابی، عملکرد گرایش و عملکرد اجتناب طراحی شده است. نمره گذاری پرسشنامه بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) می باشد. حداقل نمره ۱۲ و حداکثر نمره ۶۰ می باشد. روایی محتوایی پرسشنامه مورد تایید قرار گرفته و پایایی آن توسط حسینی و ملکی (۱۴۰۰) ۰/۶۹ گزارش شده است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد.

یافته‌های تحقیق

در این پژوهش، تعداد ۲۱۰ نفر از دانشجویان کارشناسی رشته‌های آموزش ابتدایی، کودکان با نیاز ویژه و مشاوره و امور تربیتی دانشگاه فرهنگیان مشارکت داشتند. میانگین سنی شرکت کنندگان ۲۱/۵ سال و انحراف معیار آن ۲/۶۹ بود.

جدول ۱. آماره توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون و نرمال بودن داده‌ها

متغیر	M	SD	۴	۳	۲	۱
۱- حمایت تحصیلی	۷۹/۸۶	۱۱/۲۰	۰/۶۱**	۰/۴۹**	۰/۵۵**	۱
۲- جهت‌گیری هدف	۴۵/۲۴	۸/۶۹	۰/۵۷**	۰/۴۶**	۱	
۳- خودکارآمدی تحصیلی	۱۱۳/۴۳	۱۲/۲۵	۰/۶۵**	۱		
۴- اشتیاق تحصیلی	۶۴/۴۱	۹/۸۷	۱			

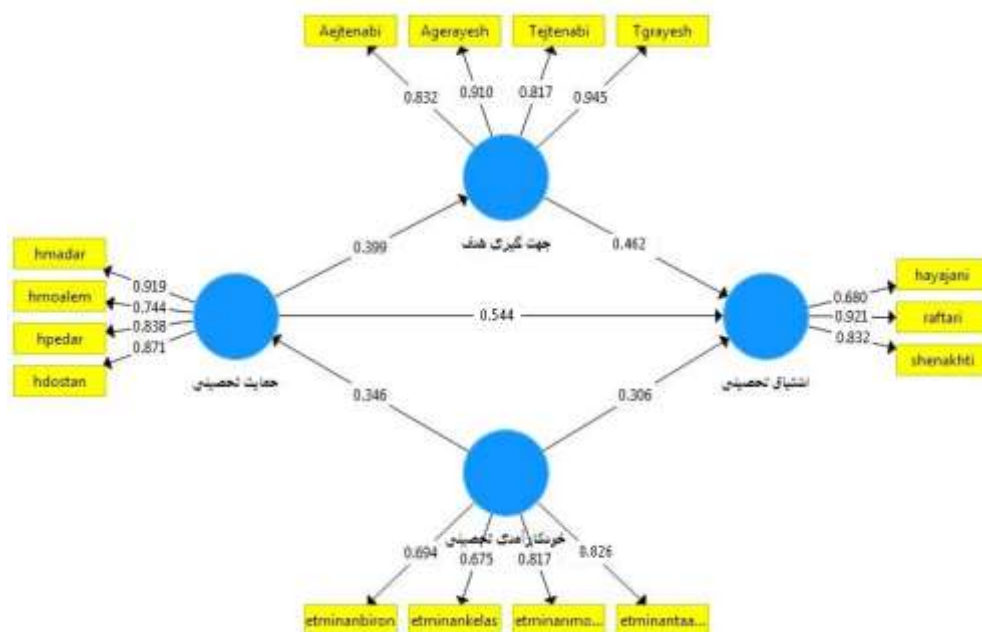
همانگونه که در جدول مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف استاندارد حمایت تحصیلی به ترتیب برابر ۷۹/۸۶ و ۱۱/۲۰، میانگین و انحراف استاندارد جهت‌گیری هدف به ترتیب برابر ۴۵/۲۴ و ۸/۶۹، میانگین و انحراف استاندارد خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب برابر ۱۱۳/۴۳ و ۱۲/۲۵ و میانگین و انحراف استاندارد متغیر اشتیاق تحصیلی ۶۴/۴۱ و ۹/۸۷ بود. آزمون ضریب همبستگی پیرسون برای همبستگی بین متغیرها نشان داد بین حمایت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی ($r=0/61, p \leq 0/01$)، بین حمایت تحصیلی و جهت‌گیری هدف ($r=0/55, p \leq 0/01$)، بین حمایت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی ($r=0/49, p \leq 0/01$)، بین خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی ($r=0/65, p \leq 0/01$) و جهت‌گیری هدف و اشتیاق تحصیلی ($r=0/57, p \leq 0/01$) رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. نتایج بررسی نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون چولگی و کشیدگی نشان داد که داده‌های به دست آمده در بازه (۲- تا ۲+) قرار دارند که نشان از نرمال بودن داده می‌باشد.

جدول ۲. آلفای کرونباخ، پایایی مرکب و متوسط واریانس استخراج شده متغیرهای پژوهش

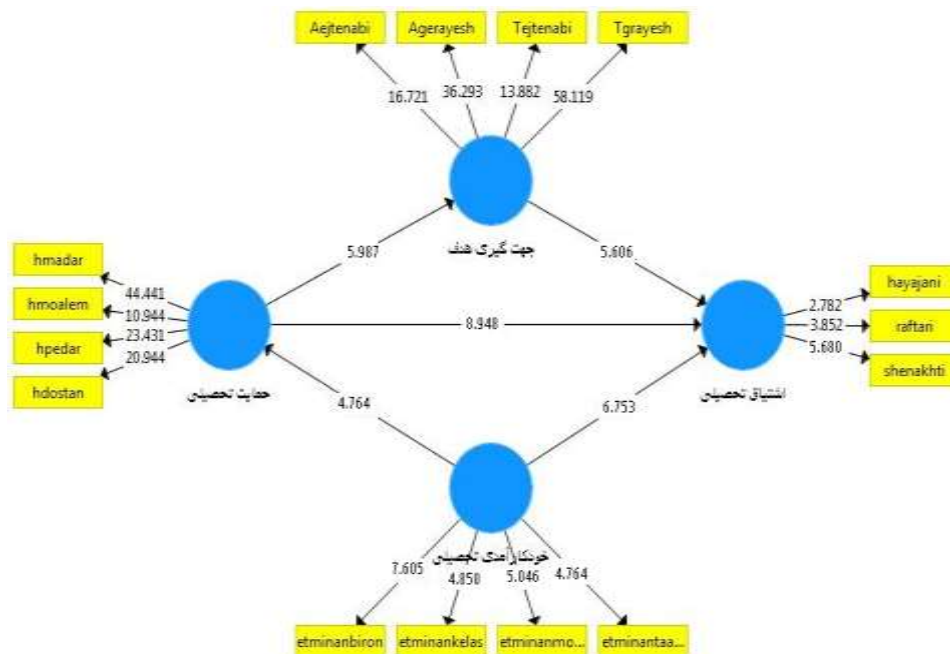
متغیر	آلفای کرونباخ	پایایی مرکب	متوسط واریانس استخراج شده	وضعیت
۱- حمایت تحصیلی	۰/۹۲	۰/۸۴	۰/۶۵	قابل قبول
۲- جهت‌گیری هدف	۰/۸۷	۰/۸۸	۰/۵۹	قابل قبول

۳- خودکارآمدی تحصیلی	۰/۸۱	۰/۹۰	۰/۵۵	قابل قبول
۴- اشتیاق تحصیلی	۰/۷۹	۰/۸۶	۰/۶۰	قابل قبول

همانگونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، آلفای کرونباخ و پایایی مرکب برای همه متغیرهای پژوهش بالاتر از ۰/۷ بوده و وضعیت مطلوبی دارند. همچنین بررسی روایی همگرا (AVE) برای همه متغیرها نشان داد که همه متغیرهای پژوهش بالاتر از ۰/۵ بوده و وضعیت قابل قبولی دارند. نتایج آزمون فروئل لانکر نیز نشان داد جذر میانگین استخراج شده (AVE) بیشتر از حداکثر وابستگی آن متغیر پنهان با متغیرهای پنهان دیگر است و روایی واگرایی متغیرها نیز تایید می‌شود.



شکل شماره ۱- ضریب مسیر و برازش مدل ساختاری با استفاده از مقادیر استاندارد



شکل شماره ۲- برازش مدل ساختاری با استفاده از ضریب معناداری

جدول ۳. محاسبه اثرات مستقیم و غیرمستقیم

از	به	اثر مستقیم	T
حمایت تحصیلی	اشتیاق تحصیلی	۰/۵۴	۸/۹۴
جهت‌گیری هدف	اشتیاق تحصیلی	۰/۴۶	۵/۶۰
خودکارآمدی تحصیلی	اشتیاق تحصیلی	۰/۳۰	۶/۷۵
حمایت تحصیلی	جهت‌گیری هدف	۰/۳۹	۵/۹۸
حمایت تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۴	۴/۷۶
از	به	اثر غیر مستقیم	SIG

حمایت تحصیلی	اشتیاق تحصیلی (با نقش میانجی جهت گیری هدف)	۰/۳۵	۰/۰۱
حمایت تحصیلی	اشتیاق تحصیلی (با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی)	۰/۳۰	۰/۰۱

همانگونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل داده‌ها برای بررسی فرضیه اول مبنی بر تأثیر حمایت تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی نشان داد که بار عاملی استاندارد متغیر حمایت تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی برابر با ۰/۵۴ و بار عاملی آماره t نیز ۸/۹۴ به دست آمده است که نشان می‌دهد همبستگی مشاهده شده معنادار می‌باشد. نتایج تحلیل داده‌ها برای بررسی فرضیه دوم مبنی بر تأثیر جهت‌گیری هدف بر اشتیاق تحصیلی نشان داد که بار عاملی استاندارد این متغیر بر اشتیاق تحصیلی برابر با ۰/۴۶ و بار عاملی آماره t نیز ۵/۶۰ به دست آمده است که نشان می‌دهد همبستگی مشاهده شده معنادار می‌باشد. نتایج تحلیل داده‌ها برای بررسی فرضیه سوم مبنی بر تأثیر خودکارآمدی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی نشان داد که بار عاملی استاندارد متغیر خودکارآمدی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی برابر با ۰/۳۰ و بار عاملی آماره t نیز ۶/۷۵ به دست آمده است که نشان می‌دهد همبستگی مشاهده شده معنادار می‌باشد. نتایج تحلیل داده‌ها برای بررسی فرضیه چهارم مبنی بر تأثیر حمایت تحصیلی بر جهت‌گیری هدف نشان داد که بار عاملی استاندارد متغیر حمایت تحصیلی بر جهت‌گیری هدف برابر با ۰/۳۹ و بار عاملی آماره t نیز ۵/۹۸ به دست آمده است که نشان می‌دهد همبستگی مشاهده شده معنادار می‌باشد. نتایج تحلیل داده‌ها برای بررسی فرضیه پنجم نشان داد که بار عاملی استاندارد متغیر حمایت تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۰/۳۴ و بار عاملی آماره t نیز ۴/۷۶ به دست آمده است که نشان می‌دهد همبستگی مشاهده شده معنادار می‌باشد. همچنین اثر غیر مستقیم حمایت تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی جهت‌گیری هدف برابر با ۰/۳۵ در سطح (۰/۰۱) و اثر غیر مستقیم حمایت تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۰/۳۰ در سطح (۰/۰۱) معنی دار می‌باشند. همچنین بررسی آماره GOF برای برازش کلی مدل برابر با ۰/۲۷ نشان می‌دهد که مدل از برازش متوسطی برخوردار می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین حمایت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و نقش میانجی جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی انجام شد. نتایج تحلیل داده‌ها برای بررسی

فرضیه اول نشان داد که حمایت تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی تاثیر مثبت و معنادار دارد. این نتیجه با نتایج پژوهشهای محمدی، حیدری، افتخاری صعادی و جوهری فرد (۱۴۰۳)، لیو، احمدی و ایزدپناه (۲۰۲۴)، ووی (۲۰۲۴) و لیو (۲۰۲۴) مبنی بر رابطه بین حمایت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی همسو می باشد. در تبیین رابطه بین حمایت تحصیلی و اشتیاق به تحصیل می توان گفت که حمایت تحصیلی متغیری است که تلاش و مشارکت دانشجویان در دانشگاه را با تشویق و حمایت همراه کرده و اعتماد به نفس آنها برای غلبه بر چالشهای تحصیلی را بیشتر و اشتیاق آنها به دانشگاه و فعالیتهای تحصیلی را افزایش می دهد. ادراک حمایت تحصیلی به دانشجو کمک می کند تا احساس امنیت و ارزشمندی کرده و محیط آموزشی را به عنوان محیطی امن و حامی برای فعالیتهای تحصیلی خود بداند و با اشتیاق بیشتری به انجام فعالیتهای تحصیلی بپردازد. از منظر نظری، این یافته را می توان در چارچوب نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۱۹۸۵) تبیین کرد. بر اساس این نظریه، سه نیاز روان‌شناختی پایه شامل خودمختاری، شایستگی و ارتباط در رشد انگیزش درونی و اشتیاق نقش اساسی دارند. حمایت تحصیلی از سوی اساتید و دانشگاه، به‌ویژه زمانی که به شیوه‌ای حمایتگرانه و غیرکنترل‌کننده ارائه می‌شود، می‌تواند به ارضای این نیازها منجر شده و در نتیجه اشتیاق تحصیلی دانشجویان را افزایش دهد. همچنین بر اساس نظریه دلبستگی، زمانی که دانشجویان احساس کنند که در محیط دانشگاهی مورد حمایت هیجانی و تحصیلی قرار می‌گیرند، نوعی دلبستگی ایمن به دانشگاه شکل می‌گیرد که منجر به درگیری بیشتر با فعالیت‌های تحصیلی و اشتیاق بالاتر خواهد شد (شنايدر و شنايدر، ۲۰۲۴).

نتایج تحلیل داده ها برای بررسی فرضیه دوم نشان داد که جهت‌گیری هدف بر اشتیاق تحصیلی تاثیر مثبت و معنادار دارد. این نتیجه با نتایج پژوهشهای ملاابراهیم لو و زارعی (۱۴۰۰) شریعتی و زینالی (۱۴۰۱) شیدا (۲۰۲۴) اندیریبا، بیراه و کیبیدی (۲۰۲۴) شیخیا و مصطفی (۲۰۲۴) مبنی بر رابطه بین جهت‌گیری هدف و اشتیاق تحصیلی همسو می باشد. در تبیین رابطه بین جهت‌گیری هدف و اشتیاق تحصیلی می توان گفت که سازه جهت‌گیری هدف تبیین‌کننده انگیزه فرد برای دستیابی به اهداف بوده و بر قصد و نیت افراد برای پیشرفت در تکالیف و اشتیاق بیشتر به تکالیف تاکید ویژه دارد، لذا جهت‌گیری دانشجویان نسبت به اهداف خود می‌تواند به عنوان عاملی انگیزشی نقش عمده‌ای در پیشرفت تحصیلی دانشجویان داشته و اشتیاق تحصیلی آنها را افزایش دهد. این نتیجه را می توان در چارچوب نظریه جهت‌گیری هدف تبیین کرد. طبق این نظریه، جهت‌گیری هدف به نحوه نگرش فرد نسبت به موفقیت و شکست در فعالیت‌های یادگیری بازمی‌گردد و به‌طور کلی به دو نوع جهت‌گیری یادگیری (تسلط) و جهت‌گیری عملکردی تقسیم می‌شود. جهت‌گیری یادگیری بر رشد فردی، درک عمیق‌تر مطالب و کسب مهارت تمرکز

دارد، در حالی که جهت‌گیری عملکردی بر نشان دادن شایستگی یا اجتناب از نمایش ناتوانی نسبت به دیگران تأکید می‌کند. پژوهش‌های انجام‌شده در این چارچوب نظری نشان می‌دهند که جهت‌گیری یادگیری با انگیزش درونی، اشتیاق تحصیلی و مشارکت فعال در فرایند یادگیری رابطه‌ای مثبت دارد. زمانی که دانشجویان اهداف تحصیلی مشخص و معناداری دارند، تمایل بیشتری برای تلاش، پایداری در برابر چالش‌ها و مشارکت فعال در فعالیت‌های آموزشی از خود نشان می‌دهند. بنابراین، جهت‌گیری هدف به‌عنوان یک سازه انگیزشی می‌تواند نقش مهمی در افزایش اشتیاق تحصیلی ایفا کند (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱).

نتایج تحلیل داده‌ها برای بررسی فرضیه سوم نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی تأثیر مثبت و معنادار دارد. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های صیادی و سلیمانی (۱۴۰۱)، فارسیمدان، غضنفری، احمدی و چرامی (۱۴۰۱) و ووی (۲۰۲۴) مبنی بر رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی همسو می‌باشد. در تبیین رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی می‌توان گفت که باورهای خودکارآمدی تحصیلی تأثیر زیادی بر انگیزش و اشتیاق دانشجویان داشته و رغبت بیشتری برای انجام فعالیت‌های تحصیلی در آنها ایجاد می‌کند. دانشجویانی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند باور دارند که می‌توانند بر تکالیف مختلف غلبه کرده و با علاقه بیشتری درگیر مسائل تحصیلی می‌شوند و اشتیاق تحصیلی بیشتری از خود نشان می‌دهند. تبیین این رابطه را می‌توان در چارچوب نظریه خودکارآمدی بندورا (۱۹۹۷) ارائه کرد. بر اساس این نظریه، خودکارآمدی به باور فرد نسبت به توانایی‌اش در انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف خاص اشاره دارد. دانشجویانی که خود را در انجام فعالیت‌های تحصیلی کارآمد می‌دانند، با انگیزه بیشتری به تکالیف درسی می‌پردازند، در برابر چالش‌های تحصیلی مقاومت بیشتری نشان می‌دهند، و در نتیجه اشتیاق بالاتری نسبت به یادگیری و مشارکت تحصیلی از خود بروز می‌دهند. خودکارآمدی تحصیلی نه تنها سطح تلاش و پشتکار دانشجویان را افزایش می‌دهد، بلکه بر هیجانات مثبت آن‌ها در فرآیند یادگیری نیز تأثیرگذار است و زمینه‌ساز رشد اشتیاق تحصیلی می‌شود.

نتایج تحلیل داده‌ها برای بررسی فرضیه چهارم نشان داد که حمایت تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر مثبت و معنادار دارد. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های صفایی، محمدرضایی و طالع پسند، ۱۳۹۸، ملکی کالیانی، لسانی، حسینی و رزاقی (۱۴۰۲)، لیو، احمدی و ایزدپناه (۲۰۲۴) و دوان، ژانگ، خو، چنگ و گیو (۲۰۲۴) مبنی بر رابطه بین حمایت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی همسو می‌باشد. در تبیین رابطه بین حمایت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی می‌توان گفت که خودکارآمدی تحصیلی سازه‌ای است که به باور یادگیرندگان در مورد توانایی‌های خود اشاره دارد و تحت تأثیر تجربیات مثبت گذشته و حمایت‌های

آنها می‌باشد. دانشجویانی که از طرف گروه‌های چهارگانه حمایتی، بیشتر حمایت می‌شوند، باورهای مثبت بیشتر داشته و ضمن تقویت تواناییهای خود، در مورد تواناییهای خود اطمینان به دست خواهند آورد، به عبارت دیگر هر اندازه حمایت بیشتری از دانشجویان شود، خودکارآمدی آنها بیشتر خواهد بود. در تبیین این رابطه می‌توان به نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) اشاره کرد که بر نقش محیط و تجارب اجتماعی در شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی تأکید دارد. طبق این نظریه، حمایت‌های تحصیلی از سوی منابع مختلف مانند خانواده، اساتید، همسالان و نهادهای دانشگاهی، از طریق فراهم کردن بازخورد مثبت، مدل‌سازی نقش‌های موفق، و کاهش استرس تحصیلی، می‌توانند تجربیات موفق و انگیزاننده‌ای برای دانشجویان ایجاد کنند. این تجارب به نوبه خود منجر به تقویت باور آنها نسبت به توانایی‌هایشان در انجام تکالیف آموزشی می‌شود. در نتیجه، هرچه میزان حمایت تحصیلی افزایش یابد، احتمال شکل‌گیری باورهای قوی‌تر نسبت به توانایی‌های تحصیلی نیز بیشتر خواهد شد.

نتایج تحلیل داده‌ها برای بررسی فرضیه پنجم نشان داد که حمایت تحصیلی بر جهت‌گیری هدف تأثیر مثبت و معنادار دارد. این نتیجه با نتایج پژوهشهای عابدینی، طالع پسند و رحیمیان بوگر (۱۴۰۲)، رباط جزئی (۱۴۰۲) و لیو، دو، لو (۲۰۲۳) مبنی بر رابطه بین حمایت تحصیلی و جهت‌گیری هدف همسو می‌باشد. در تبیین رابطه بین جهت‌گیری هدف و اشتیاق تحصیلی می‌توان گفت که دانشجویانی که در فرآیند تدریس در کلاس تلاش می‌کنند تا اعتماد بیشتری بورزند و بهتر می‌توانند مطالب درسی را یاد بگیرند. این دانشجویان بیشترین استفاده از دانشگاه را برده و اشتیاق بیشتری به دانشگاه خواهند داشت، زیرا جهت‌گیری آنها منجر به افزایش تلاش آنها شده و با تحقق اهداف یادگیری، اشتیاق آنها به تحصیل بیشتر خواهد شد. در تبیین این رابطه می‌توان به نظریه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی (۱۹۷۸) اشاره کرد. از منظر ویگوتسکی، یادگیری و انگیزش تحصیلی افراد به شدت تحت تأثیر تعاملات اجتماعی و حمایت‌های فرهنگی-آموزشی قرار دارد. هنگامی که دانشجویان در محیطی قرار می‌گیرند که تعاملات اجتماعی غنی، حمایت هیجانی و تحصیلی، و بازخوردهای سازنده را تجربه می‌کنند، این بستر اجتماعی-فرهنگی به تنظیم اهداف یادگیری آنها جهت می‌دهد و جهت‌گیری هدفمندانه‌تری در آنها شکل می‌گیرد. به عبارتی دیگر، حمایت تحصیلی با فراهم کردن زمینه‌های تعامل، هدایت و تسهیل یادگیری در «منطقه‌ی رشد تقریبی» دانشجویان، آنان را به سمت تعیین اهداف مشخص‌تر، واقع‌بینانه‌تر و انگیزشی‌تر سوق می‌دهد.

همچنین نتایج فرضیه‌های ششم و هفتم نشان داد که جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین حمایت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی نقش میانجی دارد که با توجه به تأثیرات حمایت تحصیلی بر جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی و همچنین تأثیرات مثبت جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی

تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی قابل تبیین خواهد بود. حمایت مستمر و هدفمند محیط تحصیلی موجب تقویت باورهای توانمندی دانشجویان در انجام موفقیت‌آمیز وظایف تحصیلی و همچنین کمک به شکل‌گیری اهداف تحصیلی معنادار و قابل دسترس می‌شود. این دو عامل در کنار هم سبب می‌شوند دانشجویان با انگیزه و علاقه بیشتری در فعالیت‌های آموزشی شرکت کنند و تمایل آن‌ها به پیشرفت تحصیلی افزایش یابد. بنابراین، می‌توان گفت که حمایت تحصیلی نه به طور مستقیم بلکه به واسطه افزایش جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی، اشتیاق به یادگیری را در دانشجویان تقویت می‌کند. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود، مسئولان دانشگاه، اساتید و خانواده جوی فراهم کنند که دانشجویان حمایت لازم را ادراک و با اشتیاق بالایی در کلاس حاضر شوند، همچنین با فراهم کردن زمینه مشارکت بیشتر دانشجویان در فعالیتهای تحصیلی، خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف را در بین آنها تقویت کرد. از طرف دیگر پیشنهاد می‌شود با جذاب کردن کلاس و فراهم کردن زمینه‌های لازم برای پیشرفت تحصیلی، میزان علاقه و اشتیاق دانشجویان را بالا برد. لازم به ذکر است این پژوهش در بین دانشجویان کارشناسی رشته‌های آموزش ابتدایی، کودکان با نیاز ویژه و مشاوره و امور تربیتی دانشگاه فرهنگیان انجام شده است، بنابراین در تعمیم نتایج آن به سایر رشته‌ها، مقاطع تحصیلی و دانشگاه‌ها باید با احتیاط عمل کرد.

منابع

- افرا ارغوان، سنسبل بچاری شیما، رحیمی ویدا. (۱۴۰۳). بررسی ارتباط خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان رشته تکنولوژی اتاق عمل. دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۱۷ (۲): ۱۸۶-۱۹۸.
- امینی، شهین، سامانی، سیامک. (۱۴۰۰). مدل علی حمایت‌های اجتماعی تحصیلی، مهارت‌های تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. مشاوره کاربردی، ۱۱ (۱): ۱-۲۰.
- اوجی نژاد، احمدرضا، عزیزی، بهنام، اوجی، احمدرضا. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌گری اشتیاق تحصیلی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی. دوماهنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۱۰ (۳۹): ۳۰۰-۳۱۵.
- بهراد، حمدالله، و عبدالله‌زاده جدی، آیدا (۱۳۹۶). پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه مشگین‌شهر براساس نمره ذهن آگاهی و هیجانات منفی. پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۲ (۱۲): ۱-۱۳.

بیان فر، فاطمه، پرتوتزاد، نفیسه، طباطبایی، سیدموسی. (۱۴۰۰). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده و حمایت تحصیلی در دانش‌آموزان: نقش میانجی هیجانهای تحصیلی. فصلنامه علمی-پژوهشی خانواده و پژوهش. ۱۸ (۴): ۳۱-۴۸.

توان، بهمن، مسلمی، قمی، مهین، مسلمی، زهرا، جعفری پور، حسن، محمودی، عبدالله و مسلمی، اعظم. (۱۳۹۸). رابطه هوش معنوی با اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی اراک، ۷ (۱۹): ۲۳۹-۲۴۷.

حسینی، سیدعدنان، ملکی، بهرام. (۱۴۰۱). تبیین هیجان‌های تحصیلی بر اساس حمایت تحصیلی و جهت‌گیری هدف پیشرفت: نقش واسطه خودتنظیمی تحصیلی، پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، ۲ (۲۳): ۱۴۳-۱۶۸.

حیدری، مهدی، کاظمی، سلطانعلی، برزگر، مجید، سهرابی شگفتی، نادره. (۱۴۰۲). مدل تبیین خودناتوان سازی بر اساس سبک‌های اسنادی با نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت دانش‌آموزان شاهد و ایثارگر. مطالعات ناتوانی، ۱۳ (۲۱): ۱-۱۰.

خالق خواه، علی، کریمیان پور، غفار. (۱۳۹۹). تحلیل نقش میانجی امید به تحصیل در رابطه بین حمایت تحصیلی و اشتیاق به تحصیل در بین دانش‌آموزان. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۹ (۳): ۵۰-۶۷.

خاموشیان صحنه، مریم، تنها، زهرا، جلیلی، راضیه. (۱۴۰۲). رابطه بین ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی نقش میانجی خودکارآمدی، آموزش و ارزشیابی، ۱۶ (۶۲): ۱۵۵-۱۸۰.

رباط جزئی، ساراسادات. (۱۴۰۲). رابطه بین تعامل معلم دانش‌آموز با سرزندگی تحصیلی با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف، پنجمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی ایران

رستگار، احمد، ثمری، فهیمه. (۱۴۰۲). آزمون مدل علی قلدری سیابری در دوران پساکرونا: نقش حمایت تحصیلی و سرمایه روانشناختی. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی، ۱۰ (۴): ۴۷-۵۸.

زاهد بابلان، عادل، کریمیان پور، غفار. (۱۳۹۹). رابطه خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. مطالعات آموزشی آموزشگاهی، ۹ (۱): ۱۴۹-۱۷۰.

شریعتی، فاطمه، زینالی، علی. (۱۴۰۱). نقش ارضای نیازهای اساسی روانشناختی و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان. آموزش و ارزشیابی، ۵۷ (۱۵): ۶۳-۸۲.

شیخ الاسلامی، علی. (۱۴۰۱). پیش بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس حمایت تحصیلی و خودپنداره تحصیلی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۶(۵۷): ۶۱-۵۱.

شیخ الاسلامی، علی، کریمیان پور، غفار. (۱۳۹۷). پیش بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس حمایت تحصیلی و جو روانی اجتماعی کلاس. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۶(۱۰): ۹۵-۱۱۱

صابر، سعید، شریفی، حیدر. (۱۳۹۳). پیش بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس سبکهای هویت در دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستانهای دولتی تهران، پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۳۸(۲): ۷۲-۵۸

صالحی، نسیمه، قلتاش، عباس، طهماسبی، مرضیه. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه بین جهت‌گیری هدف تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر اقلید. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۳(۲): ۱۸-۱

صفایی، مریم، رضایی، علی محمد، طالع پسند، سیاوش. (۱۳۹۸). پیش بینی عملکرد تحصیلی بر اساس حمایت خانواده، حمایت دوستان و دیگران: نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و مجذوبیت تحصیلی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۵(۵۲): ۲۳۹-۲۶۸

صیادی، یاسر، سلیمانی، حبیب. (۱۴۰۱). بررسی رابطه میان خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با توجه به نقش میانجی خودتنظیمی در میان دانشجویان رشته زبان انگلیسی. تدریس پژوهی. ۱۰(۱): ۱۰۶-۸۱

عابدینی، خدیجه، طالع پسند، سیاوش، رحیمیان بوگر، اسحاق. (۱۴۰۲). رابطه ساختاری توجه مثبت مشروط والدین با ارزش مدرسه: نقش میانجی‌گر خودکارآمدی تحصیلی، جهت‌گیری هدف تبجرگرا و ارضای نیاز خودمختاری مجله علوم روانشناختی. ۲۲(۱۲۳): ۴۹۰-۴۷۳

عباسی، زهرا. (۱۴۰۲). تحلیل مقایسه‌ای همبستگی بین خودکارآمدی تحصیلی و ذهنیت‌های زبانی در فارسی‌آموزان خارجی و انگلیسی‌آموزان بزرگسال. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. ۱۲(۲): ۳۰-۳

عباسی، محمد، عادی، نوید، شفیع، حامد. (۱۳۹۵). نقش بهزیستی اجتماعی و سرزندگی تحصیلی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی اراک، مدیریت پرستاری، ۸(۶): ۵۴-۴۹

غریبی، فرزانه، فضلی، ساره، و غریبی، عطیه. (۱۴۰۱). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی براساس عملکرد خانواده و تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. علوم اجتماعی (دانشگاه فردوسی مشهد)، ۱۹(۳)، ۲۳۹-۲۶۲.

فارسیمدان، الهام، غضنفری، احمد، احمدی، رضا، چرامی، مریم. (۱۴۰۱). تبیین اشتیاق تحصیلی بر اساس ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی: مدل تحلیل مسیر. دستاوردهای روانشناسی بالینی، ۸(۲): ۱۱۵-۱۳۴.

کیخا، نصرت، ناستی زایی، ناصر. (۱۴۰۱). رابطه اضطراب کووید ۱۹ با فاجعه‌پنداری، احساس تنهایی و حمایت تحصیلی. پژوهان، ۲۰(۳): ۱۴۱-۱۴۹.

محمدی، امیدعلی، حیدری، علیرضا، افتخاری صعادی، زهرا، جوهری فرد، رضا. (۱۴۰۳). پیش‌بینی اشتیاق و فرسودگی تحصیلی براساس کمالگرایی و حمایت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. رویش روان‌شناسی، ۱۳(۲): ۱۳۱-۱۴۰.

محمدی، فرهاد، پسرکلو، لیلا، صادقلو، فائزه. (۱۴۰۲). بررسی ظرفیت‌های و قابلیت‌های موثر در خودکارآمدی و عوامل موثر بر خودکارآمدی تحصیلی. پژوهش‌های معاصر در علوم و تحقیقات، ۵(۵۶): ۲۶۷-۲۸۹.

مرادی، شلیر و شاه‌محمدی، انور. (۱۴۰۰). تأثیر رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی معلمان با نقش میانجی تسهیم دانش و فرهنگ مدرسه دانش‌محور. فصلنامه مدیریت دانشگاهی، ۳(۲)، ۱۰۴-۱۲۱.

ملاابراهیم‌لو، الهه، زارعی، حیدرعلی. (۱۴۰۰). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس خودتعیین‌گری و جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. توسعه حرفه‌ای معلم، ۶(۳): ۹۱-۱۰۲.

ملکی کالیانی، وحید، لسانی، مهدی، حسینی، حامد، رزاقی، صادق. (۱۴۰۲). نقش مهارت‌های تنظیم هیجان، تحمل ابهام و حمایت عاطفی معلم در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. رویش روان‌شناسی، ۱۲(۷): ۶۳-۷۲.

ملکی، بهرام. (۱۴۰۱). مدل هلی مشارکت تحصیلی دانشجویان بر اساس حمایت تحصیلی و سرمایه روانشناختی، مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۹(۴۶): ۱۲۷-۱۴۴.

ملکیان، نرجس، پالی، سمیرا. (۱۴۰۱). رابطه جهت‌گیری هدف و خودپنداره تحصیلی با اشتیاق به مدرسه با نقش میانجی پایداری تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه مدیریت و چشم‌انداز آموزش، ۱(۴): ۵۳-.

نوروزی، حمید. (۱۴۰۲). پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس خودتظیمی و هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان شهر شیراز. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۳(۴): ۳۱-۴۱

- Assor, A. (2012). Allowing choice and nurturing an inner compass: Educational practices supporting students' need for autonomy. In Handbook of research on student engagement (pp. 421-439). Springer, Boston, MA.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bilal, A., Umair, M., Ateeb, M., & Saif, A. (2021). Effects of positive emotions, academic self-efficacy and self regulated learning on satisfaction with life in medical students. *Journal of University Medical & Dental College*, 12(2).450-463
- Chen, Ch., Bian, F., Zhu, Y. (2023). The relationship between social support and academic engagement among university students: the chain mediating effects of life satisfaction and academic motivation. *BMC Public Health*, 23(1): 145-161
- Chonsalasin, D., Khampirat, B. (2020). The Impact of Achievement Goal Orientation, Learning Strategies, and Digital Skill on Engineering Skill Self-Efficacy in Thailand. *14(3): 69-79*.
- Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L. E., Hall, J., & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology*, 85 (1), 113-130.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Duan, H., Zhang, Zh., Xu, X., Cheng, N., Guo, Q. (2024). The Effect of Teacher Support on the Sustainable Online Academic Self-Efficacy of College Students: The Mediating Effect of Academic Procrastination. *Sustainability*, 58(2): 369-378
- Durisc, M., Bunijevac, M. A. (2017). Parental Involvement as a Important Factor for Successful Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7 (3): 137-153.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 (2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519.
- Flores, M., Esteve-Faubel, J., Esteve-Faubel, R., & Álvarez-Teruel, J. (2020). High academic self-efficacy and dispositional empathy in future teachers. *Sustainability*, 12(17), 67-28
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

- Geitz, G., Joosten-ten Brinke, D., & Kirschner, P. A. (2016). Changing learning behavior: Self-efficacy and goal orientation in PBL groups in higher education. *International Journal of Educational Research*, 75(12): 146-158
- Granziera, H., Liem, G. A. D., Chong, W. H., Martin, A. J., Collie, R. J., Bishop, M., & Tynan, L. (2022). The role of teachers' instrumental and emotional support in students' academic buoyancy, engagement, and academic skills: A study of high school and elementary school students in different national contexts. *Learning and Instruction*, 80(3): 101-116
- Guo, M., & Leung, F. K. (2021). Achievement goal orientations, learning strategies, and mathematics achievement: A comparison of Chinese Miao and Han students. *Psychology in the Schools*, 58(1), 107-123.
- Hayat, A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: A structural equation model. *BMC Medical Education*, 20(1): 101-115
- Honick, T., Broadbent, J. & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2019): Learner self-efficacy, goal orientation, and academic achievement: exploring mediating and moderating relationships, *Higher Education Research & Development*
- Janke, S. (2022). Give me freedom or see my motivation decline: Basic psychological needs and the development of students' learning goal orientation. *Learning and individual differences*, 96: 102158.
- Jin, G., & Wang, Y. (2019). The influence of gratitude on LE among adolescents: The multiple mediating effects of teachers' emotional support and students' basic psychological needs. *Journal of Adolescence*, 77(1), 21-31
- Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, MJ. Nelson, J., Roeser, R., Urdan, T, (2000), *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Michigan: University of Michigan.
- Liu, Q., Xiujun, D., & Lu, H. (2022). Teacher support and learning engagement of EFL learners: The mediating role of self-efficacy and achievement goal orientation. *Current Psychology*. 42(2): 258-263
- Liu, R. D., Zhen, R., Ding, Y., Liu, Y., Wang, J., Jiang, R., & Xu, L. (2017). Teacher support and math engagement: Roles of academic self-efficacy and positive emotions. *Educational Psychology*, 38, 1-14
- Liu, X. (2024). Effect of teacher-student relationship on academic engagement: the mediating roles of perceived social support and academic pressure. *Frontiers in Psychology*, 14(5): 45-58
- Liu, X. H., & Guo, J. D. (2021). Teacher support, interaction engagement and learning enjoyment in on-line EFL teaching. *Journal of PLA University of Foreign Languages*, 44(5), 34-42.
- Luo, Q., Ahmadi, R., Izadpanah, S. (2024). Exploring the mediating role of self-efficacy beliefs among EFL university language learners: The relationship

- of social support with academic enthusiasm and academic vitality. *Heliyon*, 10(12): 123-142
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, K. A., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). Manual for Patterns of Adaptive Learning Strategies.
- Ndyareeba, E., Biirah, J., Kibedi, He. (2024). Achievement of Goal Orientation and Academic Engagement among Adolescents in Southwestern Uganda. *East African journal of education studies*, 7(2):1-18
- Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527-540
- Robayo-Tamayo, M. Blanco-Donoso, L. M. Roman, F. J. Carmona-Cobo, I. Moreno-Jimenez, B. & Garrosa, E. (2020). Academic engagement: A diary study on the mediating role of academic support. *Learning and Individual Differences*, 80, 101887.
- Schneider, D., & Schneider, N. M. (2024). Attachment theory, organizational identification, and communication engagement strategies of successful college students: A retention study. *Personality and Individual Differences*, 226, 112682. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112682>
- Shida, q. (2024). Mediating effects of achievement goal orientation on the relationship between growth mindset and learning engagement in medical students: A cross-sectional descriptive study. *Medicine*, 103(2): 245-255
- SIXIA, L, [MUSTAPHA](#), SM.(2024). Mediation of Achievement Goal Orientation between Teacher Support and Learning Engagement among Vocational University Students, A cross-sectional descriptive study, 2(2): 48-54
- Supriyadi, t. (2024). Academic Motivation as a Mediator of Social Support and Achievement Orientation: Case of Muslim High School in Indonesia. *Psikis : jurnal psikologi islami*, 10(1):175-185.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, C. K. J., Liu, W. C., Kee, Y. H., & Chian, L. K. (2019). Competence, autonomy and relatedness in the classroom: Understanding students' motivational processes using the self-determination theory. *Heliyon*, 5(7), 1-6.
- Wei, L. (2024). Relationship among Perceived Teacher Support, Academic Self-Efficacy, and Online Learning Engagement in College EFL Learning. *Open Journal of Modern Linguistics*, 14(03):290-314
- Wentzel, K. R. (2004). Understanding classroom competence: The role of social-motivational and self-processes. *Advances in child development and behavior*, 32, 213-241.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, Stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 678-706.

The Mediating Role of Academic Self-Efficacy and Goal Orientation in the Relationship Between Academic Support and Academic Engagement Among Farhangian University Students

Ghaffar Karimanpor¹, Azad Allahkarami^{2*}

Abstract:

The present study aimed to investigate the mediating role of academic self-efficacy and goal orientation in the relationship between academic support and academic engagement among students at Farhangian University. The research method was descriptive-correlational with an emphasis on structural equation modeling (SEM). The statistical population included all undergraduate students majoring in Primary Education, Special Needs Education, and Counseling and Educational Affairs at Farhangian University of Kurdistan Province (Shahid Modarres Campus). A convenience sampling method was employed, and 210 students were selected as the sample. Data were collected using the Academic Support Questionnaire by Sands and Plunkett (2005), the Academic Engagement Scale by Wang et al. (2011), the Academic Self-Efficacy Scale by Zajacova et al. (2005), and the Goal Orientation Questionnaire by Elliot and McGregor (2001). The validity of the instruments was confirmed by expert judgment, and their Cronbach's alpha coefficients were 0.87, 0.74, 0.79, and 0.91, respectively. Data analysis was conducted using SPSS and SMART PLS software. The results indicated that academic support, academic self-efficacy, and goal orientation had a significant positive effect on academic engagement. Moreover, academic support had a significant impact on both academic self-efficacy and goal orientation. The mediating role of goal orientation and academic self-efficacy in the relationship between academic support and academic engagement was also confirmed. The overall model fit index was evaluated as acceptable (GOF = 0.27). These findings suggest that academic support can enhance students' academic engagement by increasing their self-efficacy and goal orientation. These findings highlight the importance of creating supportive and motivating educational environments at Farhangian University, which foster the enhancement of students' self-efficacy beliefs and the establishment of meaningful goals, thereby facilitating active and sustained engagement in the learning process. Therefore, educational and counseling programs at Farhangian University should be designed with a particular focus on providing continuous support, strengthening students' academic self-efficacy, and promoting goal-directed behaviors to enhance academic enthusiasm and, consequently, academic performance.

Keywords: Academic support; Academic self-efficacy; Goal orientation; Academic engagement; Farhangian University.

¹- PhD in Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

²- Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.